

ギムナジウム上級段階のドイツ語授業に  
おける文学テキストの取り扱い

— アビトゥーア課題との相関性への考察 —

桂 修治

Umgang mit literarischen Texten in der Sekundarstufe II.

— Ein Aspekt des Fachs Deutsch an deutschen Gymnasien —

Shuji Katsura

**Zusammenfassung**

In der gymnasialen Oberstufe wird im Deutschunterricht, im großen Unterschied zum Japanischunterricht an japanischen Oberschulen, dem Umgang mit literarischen Texten eine vorrangige Bedeutung beigemessen. In dieser Arbeit werden Aufgabenstellungen zu literarischen Texten im Abitur und die didaktische Diskussion bezüglich diesem Unterrichtsbereich untersucht, um die Zielsetzungen bzw. Kompetenzerwartungen des Unterrichts mit literarischen Texten herauszuarbeiten. Dabei verdienen die Offenheit und Komplexität der Aufgabenstellungen als wesentliche Merkmale der Abiturprüfung des Deutschen große Aufmerksamkeit. Es geht hier vor allem um die Frage, was die Erschließung bzw. Interpretation der literarischen Texte als Aufgabe der Abiturprüfung bedeutet, und aus welchen Teiloperatoren diese Tätigkeit besteht.

## 1. はじめに

ドイツのギムナジウムにおけるドイツ語授業では、とりわけその上級段階になると、文学テキストが取り扱われる割合が高まる。そこでは、時間をかけて一作品全体と取り組み、対象となる作品をさまざまな角度から分析・検討するというスタイルの授業が中心を占め、授業の構成も、テキストの読解と討論や表現を組み合わせた総合的なものが多くなってくる。取り扱われるテキストも、古典主義から現代まで、幅広い時代や文芸思潮をカバーするものとなっている<sup>1</sup>。このようなドイツ語授業の姿は、「文学的文章の読解」のための時間配分を削減する方向に進んできた日本の高校での国語教育の状況とは、正反対のもののように見える<sup>2</sup>。

また実際の授業を観察してみても、テキストを取り扱いながら、それを素材にして教室で繰り広げられるグループ作業やディスカッションなど、日本の高等学校の教室ではあまり見られない活動が日常的に行われていることに驚かされることが多い。教科書に出てくる文章についての教師による説明や、言語知識や文章理解の確認作業に終始することの多い日本の国語授業のイメージからすると、異なる構成原理によって授業が進行しているような印象を受ける。ここでは、それぞれの教師の個人的な教授法や生徒の個性などの要素以上に、授業の目標設定、カリキュラムの中に占めるドイツ語教育の位置、生徒に期待される能力など、大きな枠組みに相違があるように思われるのである。このような現象をどのように理解すべきなのか。ギムナジウムでのドイツ語授業では、どのような制度的枠組みが文学テキストを取り扱う授業を規定しているのか、その背景にどのような教授法上の議論があるのか、などの疑問がここで浮かび上がってくる。ドイツの学校教育をめぐる議論では、教育の制度や前提条件に関する検討とならんで、具体的な授業を視野におきながら、授業の対象とされていることがらやそこに作用する授業の構成原理を抽出してみることに意味があると思われる。

<sup>1</sup> 常設文部大臣会議の「ドイツ語アビトゥーア試験に関する統一的要求事項」では「筆記試験では、文学テキストが特に重視される」ことが明記されている(3.2.1)。また上級段階の各学期に、種々の時代やジャンルにまたがる複数の文学作品が、一作品全体として取り扱われていることが、アビトゥーア試験の前提であると規定されている(1.1.1)。

<sup>2</sup> 教育課程審議会の答申(1998年)では、高等学校国語(現代文)について「文学的文章の詳細な読解に偏りがちであった指導のあり方を改め、……」という基本方針が打ち出され、文学教材を用いた国語教育の重要性は相対的に低く評価されることになった。

## 2. ある授業の風景から — E.T.A.ホフマンの「砂男」を素材として

ここではまず、あるギムナジウムの上級段階のドイツ語授業の様子を描写することからはじめてみたい<sup>3</sup>。クラスは第12学年のドイツ語基礎コースで、参加している生徒数は15（男子2、女子13）である。この授業で取り扱われる対象は、E.T.A.ホフマンの小説「砂男」(E.T.A. Hoffmann: Der Sandmann, 1815)である。生徒たちは、それぞれにこの作品のレクラム版を手に入れている。実は、この授業以前の時間に、グループ作業の段階があり、生徒たちは小グループでこの作品に含まれるいくつかの問題について議論しており、この授業はそのまとめの段階である。授業は、教師と生徒たちとの会話の形で進行する。教師は、次のような問題を提起することで授業を始める。

（教師）オリンピアとはどんな存在でしょうか？どんな役割を演じていますか？彼女の役割にはどのような意味があるのでしょうか？

「砂男」は、主人公である学生ナタナエルの数奇な運命の物語である。彼が幼年時代に語り聞かされた、子供の目を奪いにくるという「砂男」の話や、彼が「砂男」と思い込んだ怪奇な人物コペリウスをめぐる出来事の追憶で、物語は始められる。後年のある日、コペリウスに似た晴雨計の商人コッポラが目の前に現れたことで、ナタナエルの運命は破滅に向かって急展開を始める。オリンピアは、ナタナエルが講義を聞いている物理学教授スパランツァーニの「娘」であるが、実はスパランツァーニが巧妙に作り上げた人形である。ナタナエルは、コッポラが売りつけた望遠鏡(Perspektiv)を通してオリンピアの姿を見ると、彼女が人形であるとも知らず、オリンピアに夢中になってしまう。このオリンピアという「人物」をどのような存在として捉えるのかは、この物語の全体像を捉える上で、中心的な論点の一つといえる。

授業は、それまでの授業のグループ討論で話し合ったことがらを発表しあう段階であるが、教師の問いに対して一人の生徒は、「砂男」のあらすじに即したオリンピアのイメージの再現を試みる。

<sup>3</sup> この授業観察は、2003年5月22日、リューネブルク市のウィルヘルム・ラーベ学校で行ったものである。

(生徒1) オリンピアは、人間だということになっていますが、本当は人間ではなく、自動機械のような存在です。舞踏会が催され、彼女は人々に紹介されます。ナタナエルもそこ招待されるのですが、彼は、他の人々とは違って、このオリンピアに夢中になり、彼女に恋をしてしまいます。おそらく、彼はコッポラの望遠鏡を使ったので、彼女の良いところしか見えていません。ところが、他の人々には、しばらくすると、彼女の様子があまりにも機械的だと映るのです。

別の生徒は、ナタナエルとの関係においてオリンピアを捉えようとしている。ナタナエルとオリンピアの遭遇場面を抽出しながら、ナタナエルがオリンピアに心を奪われるのは、彼がオリンピアの中に「自分の観念や自分の望みを投影」している結果であるとの解釈を提示する。

(生徒2) 私たちがオリンピアとナタナエルの関係について話したのは、この両方の人物の間に、相互依存的な関係があるということです。たとえば、オリンピアの手は冷たいのですが、ナタナエルがこの手に触れることで、そこに生命の血が流れるようになるのです。コッポラのめがねで彼女を見ることで、彼は、彼女が暖かい深い心を持っていることを知り、彼女が自分を理解してくれる唯一の存在であると思うようになるのです。彼女は空のキャラクターで、自分独自の性格を持っていないので、彼は彼女の中に、自分の観念や自分の望みを投影することが出来るのです。

このような解釈はテキストにおいて確証されなければならない。生徒たちは相互に話し合い、生徒2の解釈の根拠となるテキスト箇所を確認し、別の生徒がその箇所を音読する。

ここで教師は、オリンピアに関する更なる問いを提示する。

(教師) オリンピアが自動機械だという解釈をどう思いますか？自動機械とは具体的にはどういうことでしょうか。

この教師の問いは、生徒のさまざまな答えを誘発する。そこで生徒たちが挙げるオリンピアのメルクマールの一つは、その「完全性」である。

(生徒3) すべてやるのが完全であるということです。彼女がピアノを弾くときも、まったく間違えるということがない。他の人々にも、このことは目に付くのです。彼女はもはや人間ではない。機械かロボットのようなもので、おそらくプログラムどおりに完全に動く存在です。(....)

(生徒4) 僕は彼女が完全とは思いません。彼女の歩き方や話し方などを考えてもそう言えます。彼女は「あー、あー」としか言うことができません。ナタナエル自身も、彼女の目に生気がないなどということに気づいているのです。

議論はまず、オリンピアが「完全」であるかどうかという点をめぐって行われるが、教師に、「完全性」とは何かについての説明を求められると、生徒たちの論述は行き詰まりを見せる。そしてこの観点は逆に、自動機械ではない人間のメルクマールは何か、という議論に結びついてゆく。まず人間的であることと「完全」であることを対比的に捉えるところから生徒の議論は始まる。

(生徒5) すべての人間が同じであるべきだ、という理由はありません。人間にはそれぞれ、個性があります。誤りもそのうちの一つです。

(教師) 私たちが他の人間と違うということが誤りなのですか。これは重要な問題です。

ここから議論は、規範とその逸脱という概念による説明に発展するが、生徒の説明は、再び「規範」とは何か、という点で行き詰まる。生徒たちは意見交換の中で、「完全性」、「規範」などの概念を導入することによって、オリンピアの存在についての一貫した説明を試みるが、それが困難であることが明らかになってゆく。しかし、生徒の次のような発言を契機に議論は、オリンピアの存在をナタナエルとの関係において捉えるという観点に移行してゆく。

(生徒6) この存在、この人物・ロボットは、人間とのコンタクトによって始めて生命を与えられるのです。

(教師) そのとおりですね。では、人間がこんな風なのはなぜなのでしょう。そして、このロボットがこのように動くのはどうしてか、という説明は？

(生徒6) 人間関係的なものです。どのような完璧さを求めるのかは、主観的な問題です。

一人の生徒の次のような発言は、ナタナエルの視点を通して形成されるオリンピアの存在の問題点を指摘するとともに、物語りの転換点を作り出す契機としての望遠鏡(Perspektiv)のモチーフへの気づきを示している。

(生徒2) ナタナエルにとってオリンピアは、もはや命のない存在ではないのです。最初は彼は、オリンピアには関心がなく、ずっとクララのことを思っています。彼は、オリンピアの目が冷たく、そこには生命がないと感じています。ところが、この望遠鏡で見ると、その存在は生気に満ちており、彼は、「唇を合わせている間に、そこに生命の暖かさが宿ってくるように感じられた」と語ります。これは本当ではなく、非現実話法で語られるのですが、彼にとってはそのとおりなのです。

この授業の最初の段階での、「完全性」に拘泥した議論は、確かに、生徒たちが、この作品の全体的構造を捉えることが出来ていないことを示しているが、議論の進行の中で、オリンピアの存在をナタナエルとの関係において捉える視点、さらに、そこでの小道具である「望遠鏡」の果たす役割など、次第に作品の全体構造に近づいてゆく過程が明らかになってくる。

授業の後半では、議論はこの「望遠鏡」をめぐる行われた。

ここに描写したのは、ある授業のひとコマ(約20分間)であるが、これを紹介したのは、文学テキストを用いた授業の成功例という趣旨からではない。これはむしろドイツのギムナジウムで日常的に行われている平均的な授業といえるものであろう。議論も決して高水準のものとは言えず、むしろ、まとめの段階としては消化不良という印象もぬぐいきれない。ただ、日本の高等学校の国語授業との比較においては、次のような特色を指摘できる。

まず授業での生徒の発言については、生徒が教師の発問に対して一言二言の反応を返すというのではなく、いくぶん長い発言時間の中で論述的に語ろうとすること、生徒の側に、仮説を述べることに躊躇が見られないことが目に付く点である。また会話が教師と一人の生徒の問答に終始することなく、一人の生徒の発言が他の生徒の発言を誘発し、クラス全体の議論につながってゆくとい

う現象も、部分的ながら見られる。

授業の運営に関しては、クラスで語り合うことに授業の中心がおかれているのは明らかである。授業の進行をたどってみると、作品についての議論は総じて迂遠なものであり、一つの認識に至りつくのに長い時間がかかっている。ここで教師は発問をして生徒の発言を促し、生徒の議論を整理するが、説明はしていない。ここでは、生徒の説明があらかじめ用意された正解に合致しているかではなく、説明に論理的の一貫性があるかどうかが授業の原則となっている。時として単純な結論に傾きかける生徒をテキストの側に引き戻し、彼らの自発的なテキストとの取り組みを促進し、生徒独自の解釈とテキスト分析の間を往復しつつ、いかにして議論を深めてゆくことができるか、という点に授業の課題がおかれているように見える。

### 3. 文学テキストの取り扱いの教育的目的に関する議論とアビトゥーア試験

このような授業のあり方を理解する上では、ギムナジウム上級段階のドイツ語授業にどのような知識や能力の養成が期待されているか、という問題を考える必要がある。この観点からまず、ギムナジウムのドイツ語授業の到達点としてのアビトゥーアに関する、課題と要求能力の規定に注目してみたい。アビトゥーアの課題は州によって異なるものであり、多様であるが、そのベースとなっているのが文部大臣会議によるドイツ語のアビトゥーア試験の統一的要求事項記述（Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch, 2002、以下 EPA と略記）である。ギムナジウムの教育における、文学テキストを用いた学習の重要性は、まずその冒頭に謳われている。

「文学テキストの読解(Erschließen)は、ギムナジウム上級段階では優先的な意味を持つものである。なぜなら、文学テキストの理解(Verstehen)は、理解一般のモデル(Muster des Verstehens)として適しているからである。ここでは、テキスト内的小およびテキスト外的解明の手続きが活用されなければならない、またこれに形成的手続きを結び付けることが可能である。」(EPA, 1.1.1.)

ドイツ語授業における文学テキスト読解に与えられている目標とはどのようなものか、その目標の実現のための授業・学習の手続きとして、どのようなことがらが想定されているかを、以下に EPA を中心として見ておきたい。

### 3. 1. 作品内在的解釈からの決別と受容美学の影響

EPA でいうところの文学テキストの読解(erschließen)とは、文学テキストの取り扱いに関する最も上位の概念である。この概念は、その動詞形から明らかなように、文学についての知識や世界知を投入し、種々の方法的手段を用いながらテキストととりくみ、その理解をめざすこと、という意味合いで使われている。これと類似した意味の概念として伝統的に用いられてきたのが「解釈」(interpretieren, Interpretation)であるが、EPA の文脈においては、この両者の概念の用法に大きな違いは認められない<sup>4</sup>。

解釈(Interpretation)については、文学研究のみならず、戦後間もなくのドイツのドイツ語教育に支配的な影響を与えたといわれる、いわゆる作品内在的解釈(werkimmanente Interpretation)との関連に触れておく必要がある。作品内在的解釈が、60年代半ば以降、文学社会学、心理学的文学研究、構造主義的文学研究などの新しい方法論の展開とともに、厳しい批判にさらされてきたことは周知のとおりである。とりわけ形式分析、詩形分析などによる作品内完結的な文学理解が、解釈者の立場を形成する前提や意図をしばしば不問に付していることが、批判の対象となったのである。他方、ドイツ語教育の立場からも、作品内在的解釈には、文学テキストの教育的ポテンシャルを限定しているとの批判が行われてきている(s. Abraham/ Kepser, 202) 。すなわち一般教育を目的とする学校のドイツ語授業では、文学テキストの取り扱いに関して中心的な問題となるのは、それが、生徒それぞれの経験とのつながりの中で、彼らの言語能力やものの見方・考え方にどのような新しい展開をもたらすか、という点であって、文学テキストが作者の意図に照らしてどのような意味を持つかを追求することは、必ずしも、第一義的な重要性を持つ課題ではないからである。これは逆に言えば、文学テキストの持つ「意味」(Bedeutung)という概念自体が、読者としての生徒との関係において捉えなおされる必要があるということでもある。

<sup>4</sup> この2つの概念は、厳密には異なる意味を持つものであるが、ドイツ語の教授法や指導要領ではしばしば混用されている。



このような一般教育的なドイツ語教育の目標の転換に、もっとも強力な理論的基盤を提供したのが、いわゆる文学研究における受容美学(Rezeptionsästhetik)の展開であったのは、自然なことであったといえよう。たとえば以下に引用するような W. Iser による定式化が、文学テキストを用いたドイツ語授業に関する教授法の議論に新しい局面を開く契機を提供したことは、よく理解できることである。

「このドラマの意味は、この小説の意味はといった旧来の問いは、虚構テキストを読むと、読者にはなにが生じるか、という問いにおき換えなければならない。」(Iser/轡田訳 1982, 36)

「解釈はテキストの意味の解明〔限定〕にあるのではなく、テキストが内包する意味の可能性を明らかにするのでなければならない。」(Iser/轡田訳, ebd.)

もちろん、作品中に潜在的に想定されている「読者」の存在に着目し、文学テキストの読みの過程を「テキストと読者の相互作用」として捉えようとする Iser らの立場は、ドイツ語授業で文学テキスト取り組む生徒という具体的な読者を意図したものではなく、文学テキストの構造に普遍的に内包されている読者の存在を指摘したものであったはずである。しかし、このような理論は、授業でのテキストの取り組みにおける生徒の活動を前面に出そうとする教授法にとって、まさに好都合なものであったのかもしれない(s. Paefgen, 200)。

ドイツ語教授法における「読者」とは、生徒という具体的な存在であり、「読む」こともまた、授業における具体的な学習活動に結び付けられる。ドイツ語授業において、「読書」が「書く」ことの課題と結び付けられることも、その一つである。受容美学に由来する「空所」(Leerstelle)の概念もまた、単純化されたかたちで、ドイツ語教授法に取り込まれる。80年代に J.Kreft が提唱した授業の4段階モデルでは、テキストとの遭遇から、討論、読者の内省、読んだテキストの応用の段階に至るまで、つねに読者としての生徒を中心とする活動に中心的な地位が与えられる。「テキストへの問いは、出来る限り生徒自身から発したものであるべきである」という Kreft の要求は、このことを端的に示している(Kreft, 329)。現在の EPA にも、受容美学に由来する「空所」などの概念が現れるが、それは、テキストの構造に即しながら、その「空所」を埋め、形成的に表現するなどという課題との結びつきで用いられている(EPA, 3.2.6)。

ドイツ語教授法の議論における、このような生徒の立場の高揚は、当然ながら、自立的・自己完結的な芸術作品としての文学作品の内在的解釈とは、明確な対比をなす。ここでの解釈(Interpretation)の概念は、読者の主体との関係におけるテキスト理解や、読者における文学テキストの具体化を含む概念として捉えられており、現在のドイツ語教授法の議論においては、作品内在的解釈の意味において用いられることは、まれである。

### 3. 2. 行動指向および作品指向のドイツ語授業

もちろん、文学テキストを活用するドイツ語授業の目標は、作品の受容に尽きるものではない。ドイツ語授業の目標が、生徒の人格的展開や社会生活、とりわけ文化生活への形成的参加という方向に拡大して行けば行くほど、文学テキストの扱いにおいても、テキストを出発点とした生徒の行動やコミュニケーション活動に重点がおかれるようになる。

90年代には、テキスト受容者としての生徒の活動をより具体的な形で表出させることをめざす、産出指向(Produktionsorientierung)が提唱されるようになる。産出指向のドイツ語授業の指導的な提唱者の一人である G.Waldmann は、その必然性を次のように論じている。

文学テキストの意味とは、それが読者としての生徒の生活経験、生活世界における経験知と結び付けられ、生徒自身の意味のシステムないし生徒を取り巻く社会の意味システムにおいて把握される場合に初めて、理解されたことになる。このことを授業における文学テキスト読解で実現しようとするならば、生徒には、読解の対象となるテキストに能動的に対応し、行動しながらそれに関わる機会を与えることが必要になる。」(Waldmann 2004, 30)

このようなアプローチは、文学テキストを、テキストとしての構造に沿って理解させるということに終わらず、テキストを出発点として、生徒の主体的行動を引き出すことをねらいとしたものであり、受容美学的な意味での、テキストに備わっている「空所」を充填することだけを意味するものではない。「読者は、文学テキストの共同制作者である」(Waldmann 1998, 494)という定式化からもわ

かるように、そこでは読者は、テキストの続きを書いたり、テキストをロールプレイで演劇的に再現(literarisches Rollenspiel)したり、テキストを自らの考えに従って改変したりする役割も演じることになる。

また文学が、他者の経験を、その感情や思考を含めて、追体験することを要求するものであるとすれば、異なるパースペクティブに身を置き換える能力の養成は、文学を取り扱うドイツ語授業に期待される重要な教育的貢献である。文学はまさにこのような目的に適した学習素材であるといえるが、K. Spinnerはこの観点から、産出指向のドイツ語授業に大きな期待を表明している(Spinner 2001, 129)。

G.Waldmann は、物語テキストにおける語りのパースペクティブを追体験させるという学習目的のためにも、この産出的授業が有効であると指摘しているが、そのモデルとして、先にあげた E.T.A.ホフマンの「砂男」を素材とした授業の提案を行っていることは興味深い。たとえば、この作品の中心的な特色をなす、現実世界に対する幻想的・詩的視点（主人公ナタナエルに代表されるもの）と現実主義的視点（ナタナエルの婚約者クララの手紙に現れるもの）との対比が物語の技法の中に埋め込まれているさまを、生徒にいかに追体験させるか、という観点から、Waldmann は、ホフマンのテキストをもとにした創作を生徒に課することを提案する。クララの手紙を最後まで自分で書いてみて、ナタナエルの幻想的な体験を、彼女の視点から現実主義的に説明することを試みる、あるいは、詩人ナタナエルの身になって、ナタナエルの物語、メルヘン、夢、幻想、心的モノローグを、物語に登場した人物たちを使って書く、などという課題である (Waldmann 2004, 97ff.)。

もちろん、このような学習活動が、テキストと無関係に行われるとすれば、文学テキストを取り扱うことの意味自体が危ういものになってしまうであろう。あるいは読者を崇拜するあまり、テキストが妥当に受容されることへの要求が十分に満たされない、という批判も行われる(s.Kunze, 152)。それはテキストを恣意的に加工することによって、文学テキストの自律性を毀損するということへの警告でもあるが、また他方、このような目標設定によって、文学テキストの読者としての生徒を半人前扱いすることになるのではないか、との懸念の表明でもある (s. Matthiessen, 123)。文学テキストを取り扱う授業は、常に、このような危険性とのバランスをとることを求められることとなる。

### 3. 3. 問題解決としてのテキスト読解

授業における文学テキストの取り扱い、テキスト自体の分析を基礎としなければならないことは言うまでもないが、ドイツ語授業が目的とするところは、文学研究におけるテキストの分析とは異なる次元にあることも確認しておかなければならない。学校のドイツ語授業での文学テキストの取り扱いに関しては、解釈(Interpretation)の概念は、文学作品そのものの理解にとどまらず、読者を主体としたテキストとの取り組み、さらには、より一般的な意味での問題解決という方向に向けて、拡大されてきているといえることができる。このような意味でのテキスト解釈には、冒頭のEPAの前文にも明記されているとおり、むしろ優先的な意味が与えられるのである。文学テキストの解釈について、「世界を理解し形成する方法という意味で、数学的・自然科学的と同等の権利を認められるべきものである。」との主張もある (Abraham/Kepser, 203)。

### 3. 4. 教室におけるコミュニケーションと教育目標としての視点転換能力

ドイツ語授業で文学テキストと取り組むことの、もう一つの重要な利点として、それが、教室での生徒相互のコミュニケーションの契機となることがあげられる。読者におけるテキスト受容に立脚するドイツ語授業では、生徒個人におけるテキストの理解・解釈がその出発点となることはいうまでもない。Iserが述べるように「(テキストの) 作用が作用であり続けるのは、それがなにものによってもおき換ええない経験としての性質をもつからである」(轡田訳, 36) とするならば、教室ではそのような理解・解釈を他の生徒と伝達しあうことが重要な意味を持つはずである。主観性は間主観性(Intersubjektivität)によってその位置を得るのである。K. Spinner は「解釈が行われるのは、読者がテキストの意味についての自己の理解を伝達するときである」とさえ述べている(Spinner, 59)。生徒はそれぞれの理解を相互に伝え合うことによって、テキストへの新しい視点を得ることが出来、かつ自らの視点を他者の視点との比較において対象化する機会を持つことができる。

ただし、このことの前提となるのは、授業での会話が、教師が用意している特定の結論への誘導や、きまった知識をチェックするための発問としてではなく、生徒を主体とした意見交換として行われることである。教師には、文学テ

クストを基点としたコミュニケーションのコーディネーターとしての役割が求められてくるであろう。

#### 4. テキスト内的小およびテキスト外的解明の手続き

それでは、テキスト読解(Text erschliessen)、テキスト解釈(Text interpretieren)とは、具体的にどのような行為をさすのか、あるいはそれは、どのような行為によって構成されるものと捉えられているだろうか。上記のような議論を踏まえるならば、文学テキストを理解することは、「わかる」か「わからない」かのどちらかであるということではなく、また一つの「正しい解釈」にいたりつくということでもないはずである。テキスト理解が、「多次元的なテキストの総体に関わる構築的プロセス」(Matthiessen, 118)と捉えられるとすれば、そこでどのような情報を活用し、どのような方法を用いるべきかは、学習活動を通じて習得されなければならないことがらとなる。「テキスト内的小およびテキスト外的解明の手続き」(EPA 1.1.1)とはまさにこのことをさしていると理解されるだろう。

##### 4. 1. 文学に関する知識

文学テキスト読解の上で、文学に関する知識が大きな助けとなることは言うまでもないことであろう。EPAにおいても、文学史や文学理論的知識、テキスト種についての知識、文学ジャンルについての知識、さらに文学テキストの分析技法に関する知識は、ドイツ語科の基礎知識(Orientierungswissen)として位置づけられている。取り上げられる文学史の時代は、中世、バロック、啓蒙主義、古典主義、ロマン主義、リアリズム、19世紀末、20世紀および現代までの、幅広い範囲にわたっている(EPA, 1.1.1)。ギムナジウム上級段階のドイツ語授業では、教科書に忠実に授業を進めることはむしろまれであるといつてよいが、一般に日本の教科書と比べて分厚く、内容豊富な教科書には、テキストのみならず、上記のような文学史の詳細な説明や文学理論、読解の方法に関する記述などが盛り込まれている。教科書は読解のための参考書の役割も果たしている。

#### 4. 2. テキスト読解のための操作(Operatoren)

ドイツ語教育の目標能力に関する議論では、テキストを「理解する」ことを、テキストに関わる種々のプロセスの複合からなる行為と捉えることが出発点となっている。ドイツ語授業での文学テキストの取り扱いにおいては、理解を構成する種々のプロセスを分析的に提示しつつ、それらを段階的に具体的に練習させることに重点が置かれることになる (Waldmann 2004, 27)。このことは、テキスト読解の行為が、ドイツ語授業やドイツ語のアビトゥーア試験での課題で要求される操作 (Operatoren) に区分され、定義づけられていることにも現れている。これらの概念は、その用法が必ずしも一様でなく、州ごとの指導要領においてすら操作の分類も多様であるが、これらに概ね共通するのは、テキスト読解(Text erschliessen)やテキスト解釈(Text interpretieren)についての次の3つの領域区分である。

精査(untersuchen)

考察(erörtern)

形成(gestalten)

以下に、精査(untersuchen)、考察(erörtern)、形成(gestalten)の3つの概念が、どのような操作をさしているか、EPAの記述をもとに、簡潔にまとめておく。ただしこれらの概念は必ずしも相互に排除するものではなく、その境界線も明確ではない。作業における重点のおき方、というように理解されるものである。

精査(untersuchen)は、テキストを観察し、その構造やそこに含まれる要素を的確に把握するだけでなく、テキストをとりまく、あるいはテキストに関連する知識を適切に動員しつつ、テキストを分析・解釈できることを含んでいる。すなわち、精査は読解の作業の中でも最も基礎的な行為をさしているが、この段階でも、テキストの単なる言い換えや再現、あるいはテキスト内的な解釈だけでは不十分とされる。生徒は、課題に応じて、作品成立時の歴史的背景、作者の伝記についての知識、文学史的な位置づけ、作品受容や評価に関する知識なども取り入れ、テキストとそれらを結び付けて解釈を構成しなければならない。

精査が、テキストの構造分析やその成立の背景などについての知識を中心とした論述であるとするれば、考察(erörtern)は、主としてテキストが包含するテーマや問題点について論述することをさしている。この作業のためには、精査の作業を基礎として、その上に議論を構築していかなければならない。そこでは、

これらのテーマや問題点について、根拠をもって自説を論述できることが含まれている。

ここでは、精査においても考察においても、文学テキストとの取り組みが生徒自身の作業や表現行為と結び付けられていることを確認しておきたい。EPAでは、ドイツ語科の能力評価の前提として、ドイツ語という科目の中心に「解釈的認識過程とその言語化」がおかれることが強調される(2.1.)。すなわち文学テキストについて何かが「わかる」ことは、生徒自身が「わかった」ことから言語化することと結び付けられなければならない、ということである。したがって課題は、ほとんど常に一定の長さを持つ論述を求めるものとなる。ただし、文学テキスト読解に関する精査と考察という2つの概念が、具体的にどのような作業をさすのか、生徒にどのような能力が要求されているのかという点については、EPAの記述もあいまいであるといわざるを得ない。ここで操作(Operatoren)とは、テキストとの取り組みにおける思考操作のタイプを述べたものであり、作業の指示としては抽象的で、明解さを欠いている。

形成(gestalten)もまた、精査のプロセスを基礎として行われるものであるが、ここでは、生徒自らが、原形となるテキストの構造や表現形式の理解の上に立って、表現を行うことをさしている。すなわちこれは、生徒が個人個人の表現空間において、テキストの持つ「空所」(Leerstellen)を充填することである。文学テキストをもとにして「書く」という行為は、創作的な、書く行為を求めるところにまで拡大されるのである。

EPAに提示されている形成的解釈の例を見ておこう。テキストはゲーテの「若きヴェルターの悩み」(J.W. von Goethe: Die Leiden des jungen Werther. 1787)の一部(Zweites Buch, am 20. Dezember)であるが、これにつぎのような課題が与えられている(1.2.6, 基礎コース用)。

1. 次の小問2の解答のための基礎として、ヴェルターとロッテとの間の会話が行われている状況を概説し、読者がこの二人について持つイメージを記述しなさい。
2. この張り詰めた状況の中でロッテは、自分の心に起こっていることを誰かに伝えたいと思っている、という仮定のもとに、一通の手紙を書きなさい。
3. この手紙を書くためにあなたが考えたことやあなたの創作上の決断を説明しなさい。

(下線は筆者)

ここでは、テキストを正しく理解するだけでなく、テキストを出発点とした、読者である生徒（アビトゥーア受験者）を主体とした表現活動に重点がおかれていることがわかる。先述の産出指向のドイツ語学習が、決して理論的なレベルにとどまる議論ではなく、実際の試験の課題として具体化されていることは注目に値するであろう。

## 5. アビトゥーアの試験としての特徴 — 非限定性と複合性

つぎに、ギムナジウムのドイツ語授業における文学テキストの導入と結びついた制度的枠組みとして、アビトゥーア試験の内容を検討しておきたい。ドイツ語は多くのアビトゥーア受験生にとって中心的な科目であり、大学での勉学のための前提となるものであるが、その課題設定は日本の大学入学試験や入試センター試験などとは大いに異なるものである。

アビトゥーア試験についての一般的な事実を述べるならば、この試験は、一定の入学定員の規定のもとで行われる競争試験ではなく、受験者の大学生としての適性を評価する資格試験であって、1点の差で合否が分かれるというような種類の試験ではない。評価方法に関して言えば、相対評価はとらず、絶対評価が基本である。またアビトゥーアは大学入試センター試験のように全国一斉に行われる試験ではなく、その要項の規定や実施は各州の所掌事項である。アビトゥーアは州全体で共通の課題によって行われる場合もある（Zentralabitur）が、ギムナジウムごとに行われているものが基本型である。

ギムナジウムでのドイツ語授業との関係で言えば、アビトゥーア試験の課題が、ギムナジウムでの教育内容との関連において出題されることが、重要な点である。とりわけ日本の大学入試などと大きく異なるのは、アビトゥーアにおいて、出題されるテーマや文学ジャンルが、ギムナジウムの授業で取り扱われた内容からとられており、これらの情報が、授業の期間中にすでに、生徒にも知らされていることである。また試験でどのような種類の課題が出され、その解決のためにどのような能力が必要となるか、などといったことについての説明も、生徒には事前に与えられている。生徒がアビトゥーアではじめて出会うのは、テキストそのものであり、具体的な作業課題である。

たとえば、アイヒENDORFとエーリッヒ・フリードの詩が取り扱われるア



ビトゥーアの課題例(EPA, 1.2.1)では、生徒は、「ロマン主義からリアリズムへ」というテーマの授業で、「伝統的自然抒情詩と近代的自然抒情詩」という単元を学習しており、生徒はロマン派のテーマやモチーフを知っており、またアイヒェンドルフのいくつかの詩（アビトゥーアの要求事項にタイトルが具体的に指示されている）と取り組んでいることが前提とされている。このような点から、アビトゥーア試験は、基本的にギムナジウムの授業で学習したことがらの延長上に行われる試験であり、受験する生徒は、試験でどのような問題が出されるかについて不安を抱くということは少ないと思われる。

またドイツのアビトゥーアでは、設問に対応する定型的な知識を問う課題やマルチプルチョイス問題は出題されず、論述形式を基本とする。上述のアイヒェンドルフとエーリッヒ・フリードの詩を取り扱う課題例では、課題は次のように表現されている。

#### 課題

1. このアイヒェンドルフの詩を解釈(interpretieren)せよ。
2. フリードは森のモチーフをどのように用いているか、それはアイヒェンドルフの場合とどう違うか？
3. このモチーフの変遷を例として、ロマン主義と近代の特色を述べよ。

このような課題を見ると、上述した精査・考察などのテキスト読解に関する操作が、具体的な論述試験としてアビトゥーア試験の中に組み込まれていることがわかる。課題1については、生徒は、対象となっている詩の形式分析にとどまらず、作品の背景となる歴史に関する知識(Orientierungswissen)や生徒自身を取り巻く世界について経験や知識を動員しながら、作品と取り組み、その成果をテキストとして書き記さなければならない。ここにどのような解答が期待されているのかは、課題設定からだけでは読み取れない。

また課題2では、森のモチーフをめぐって2つのテキストを比較することが求められているが、この両者のテキストの中で森がそれぞれにどのような相関性の中に置かれているか、さらに2つの詩が森をめぐるとどのような認識の違いを表わしているか、などということについての論述が求められていると考えられる。これもまた、きわめて複合的な課題であるといえる。

課題3は、さらに広範なものである。生徒は、ロマン主義と近代に関する文学史上の知識を披瀝するだけでなく、それを具体的なテキストと関係付けなが

ら論述しなければならない。

このような課題を日本の大学入試問題やセンター試験の問題と比べるならば、その違いは歴然としている。なにより注目に値するのは、課題の非限定性と複合性という点である。「解釈せよ」という課題を前に、生徒はどのような対応をすればよいのか。その解答に幅広い可能性があるという意味でいえば、この課題は非限定的である。ここでは、具体的な設問に対してそれらに対応する個別の能力や知識を披瀝することが要求されているのではない。テキストに関する知識やテキスト分析のための多種類の能力が動員され、それについての一貫性のある短文を書くという作業の中で、これらが統合的に発揮されなければならないのである。この意味において課題は複合的なものである。このような課題設定は、先述のドイツのアビトゥーアの制度的枠組みの中で初めて理解可能なことであるが、同時に、そこで問われるのが複合的なテキスト理解能力と問題解決能力、課題に対応する論述能力、すなわち、課題のテキストを出発点とした新しいテキストの構築の能力であることも確認しておく必要がある。

日本の入学試験での国語の試験課題で前提となる原則は、誰が採点しても同じ採点結果になるという意味での、評価の客観性であり、そこでの課題設定の多くは、単一の解答を前提としているという意味において、限定的なものである。このような評価の原則は、大学入試問題やセンター試験においてさらに極端なものとなり、試験はいわゆる「客観テスト」のみで構成されることになる。問題数は多く、それらは細目積み上げ方式の原則によって構成される。当然ながら、このような原則があって初めて、成績の比較可能性も生まれてくるはずである。

学校の授業での課題設定についてはいくぶんオープンな課題への余地が残されているはずだが、入学試験の課題設定が日常的な国語授業にも影響を与えてくることは避けられない。このような課題設定は、常に、正答到達主義（単一解答主義）につながる危険をはらんでいる。そこでは、文学テキストを理解するということが、テキストと生徒一人ひとりの関係における意味の形成、テキストと読み手の経験世界との結合といった理解のあり方から離れてゆき、生徒の側の創造性も授業から排除されがちである。授業での、生徒の読解への動機付けを奪ってしまいやすいことは、限定的な課題設定の問題点といえる。

しかし逆に、これまでの考察から、ドイツのアビトゥーア試験における課題設定にも問題がないわけではないことは明らかであろう。問題点を以下にまとめておきたい。

1. アビトゥーア試験で問われる「解釈」が複合的な思考操作であり、テキスト内的な分析から世界観的なテーマの考察に至るまでのスペクトラムを持つものだとすれば、それは授業で取り扱われる知識や能力の境界を越えてしまうのではないか、という疑問が生じてくるのではないだろうか。試験の目的となっている知識や能力と試験の課題との関係が明確になっているか、という疑問である。また能力の測定という観点に立った場合、このような課題設定が、生徒の能力を正確に測定することに適しているのか、という疑問は正当なものといえるだろう。
2. 評価の透明性をいかに確保するか？上記のような非限定的かつ複合的な課題設定では、どのような解答が高い評価につながるのかについて、一様な基準が立てられるのか、という問題である。これは、文学テキストの理解についての、客観的な基準を立てること(Normierung)が可能か、という疑問につながる。それが可能でないとすれば、評価に恣意性が混じりこむ可能性はないか、という問題は残るのである (s. Boogart 2005, 47)。ドイツ語教育において読者としての生徒の自立性や創造性が高揚されればされるほど、そこの学習評価をどのように確立するかは、困難な問題として立ちはだかってくると思われる。
3. 試験課題の過大な要求がドイツ語教育に悪影響を与える側面はないか？ドイツ型の課題設定は、たしかに生徒の自発的なテキストとの対話を促進する側面を持つであろうが、このような非限定的かつ複合的な課題が逆に、生徒に過度の負担を与えることになる可能性も大きいといえる。J. Köster は、上述のような非限定的かつ複合的な課題の設定は、「天才モデル」(Geniemodell)にもとづくドイツの試験文化の名残であると批判し、この無理な課題が、生徒をいくつかのパターンの防衛行動に導いていることを指摘する。すなわち、課題のオープンさを任意性にすりかえること、複合的課題を勝手に単純化すること、などがそうである(Köster, S.189)。

このようなドイツ方式のアビトゥーアの課題設定の背景には、ドイツの伝統的な試験文化があることは推測可能であるが、これらの問題が、ギムナジウムの教育システムの全体にかかわっていることを考えると、その改善は容易ではないと思われる。

## 6. むすび

冒頭に紹介したドイツ語授業で取り上げられた E.T.A.ホフマンの「砂男」は、複雑な語りの戦略に特徴付けられた物語である。物語には、いくつかの強烈な印象を与える場面が現れてくるが、それは決して一定の語り手の視点からつむぎだされる物語ではない。物語は、主人公である学生ナタナエル、婚約者のクララ、クララの兄のロタールなどの人物の手紙、つまり異なるパースペクティブからの語りが組み合わされることで、複合的に構成されるが、その後に現れる語り手の語りの中にも、これら登場人物の視点が混じりこんでいる。作品は、あたかもパースペクティブの多面体のような姿を呈し、三人称形による単純な再話を許さない。読者はこのような物語を読み進める中で、どのような世界を再構築してゆくのだろうか。生徒は、いわゆる実用テキスト(Sachtexte)の場合とは大いに異なる課題に直面することになる。ドイツ語授業の展開の上では、このような文学テキストが与える可能性はきわめて大きいものといえるであろう。

そこでは、生徒がそれぞれに思い描く作品の世界を語り合うこと、さらに作品解釈の一貫性のある論述を試みることが、作品理解を深めることに役立ち、またそのことが生徒の論述能力の向上にもつながるはずである。これまでの考察を振り返るならば、文学テキストを用いた授業とは、テキストの構造やテキストに関する知識の確認の場であるばかりでなく、個々の生徒のテキストとの取り組みから生じたテキスト理解の交流をとおしたメタレベルでの問題解決の試行の場となるべきものである。そこではまさに、文学テキストの構造が作り出す読みの多様性が、教室での議論の原動力となることが期待されているのである。

本稿で見たのは、ドイツにおける母語または第一言語としてのドイツ語の授業の一つの側面であるが、文学テキストを用いる授業の方向性は、アビトゥーア試験の制度、ひいてはドイツの学校教育制度と密接に関わっており、あくまでシステム全体との関係において捉えられなければならないことがらである。またドイツ語教育に求められている能力観や評価のあり方などが、今後どのように変化してゆくのかという点も、注視していかななければならない。

学校での母語の教育が果たす役割の重要性の認識は、日本においてもドイツにおいても変わることがない。そして、社会環境の急速な変化やグローバル化の進展の中で、母語の教育が直面する問題も複雑化している。どのような国語

力を指向し、どのような授業を構築してゆくかについての重大な検討を迫られていることも、両国に共通したことがらであろう。そこでは、国際比較的な観点からの分析から得られる示唆も大きいのではないだろうか。

### 【主要参考文献】

- Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2005
- Boogaart, Michael Kämper-van den: Fachdidaktik und Wissenschaft. In: Boogaart, Michael Kämper-van den (Hrsg.): Deutschdidaktik - Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Scriptor 2003, S.75-94
- Boogaart, Michael Kämper-van den: Läßt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Ein Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung *Der hilflose Knabe*. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Fankfurt a.M. 2005, S.27-50
- Haas, Gerhard: Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines "anderen" Literaturunterrichts für Primär- und Sekundarstufe. Seelze 1997
- Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. München 1984 (1.Aufl. 1976)
- Köster, Juliane: Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht – neues Etikett oder bildungspolitische Wende? In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Fankfurt a.M. 2005, S.175-193
- Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg 1977
- Kunze, Ingrid: Konzepte von Deutschunterricht. Wiesbaden 2004
- Matthiessen, Wilhelm: Umgang mit Texten in der Sekundarstufe II. In: Boogaart, Michael Kämper-van den (Hrsg.): Deutschdidaktik - Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Scriptor 2003, S.117-141
- Peafgen, Elisabeth K.: Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik. In: Boogaart, Michael Kämper-van den (Hrsg.): Deutschdidaktik - Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Scriptor 2003, S.191-209
- Spinner, Kasper H.: Kreativer Deutschunterricht. Identität - Imagination – Kognition. Seelze 2001
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutsch-

- land: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch  
(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002)  
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutsch-  
land: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss  
(Beschluss vom 4.12.2003)
- Waldmann, Günther: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer  
produktiven Hermeneutik. Theorie - Didaktik - Verfahren – Modell. Baltmanns-  
weiler 2004
- Waldmann, Günther: Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine Systematische Einführung  
in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Für Schule (Primar-  
und Sekundarstufe) und Hochschule sowie zum Selbststudium. Baltmannsweiler  
1998, 5., völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage.
- W.イーザー, 轡田収訳: 行為としての読書 — 美的作用の理論。岩波書店  
1982
- 伊藤 洋: 国語の教科書を考える — フランス・ドイツ・日本. 学文社 2001
- 田中孝一編著: 高等学校新教育課程の授業と評価。国語。学事出版 2005
- 文部省: 高等学校学習指導要領解説 国語編 1999